

KJ法を用いた園内研修において保育者は どのような振る舞いをしているのか

伊勢 慎¹・中坪 史典²・境 愛一郎³・保木井啓史⁴・濱名 潔⁴

How Do the Kindergarten Teachers Behave for In-School Staff Development Utilizing the KJ Method?

Makoto ISE¹, Fuminori NAKATSUBO², Aiichiro SAKAI³,
Takafumi HOKII⁴, Kiyoshi HAMANA⁴

Abstract: The purpose of this study was to examine the behavior of kindergarten teachers during an in-school staff development training program utilizing KJ method. The study focused on the nature of the verbal interaction between individual teachers. The study also examined how kindergarten teachers respond to criticism and comments from their colleague. We elicited feedback from the kindergarten teachers via an interview designed to examine their behavior. The SCAT method of qualitative analysis was used to decode the implicit meanings in the feedback data on a step-by-step basis. The study found that, firstly, kindergarten teachers were not retentive when presenting, asking questions, and giving opinions. This behavior pattern contradicted the social stigma against the offering of one's opinion and contributed to a sense of security that was conducive to the eliciting of further opinions. Secondly, the kindergarten teachers exhibited behavior that was very accepting of the opinions of others. This behavior extended even to the most-senior and expert kindergarten teachers who were receptive to suggestions and opinions from less-experienced teachers. The results of this study therefore suggest that it is important to create a non-threatening environment and to behave in a receptive manner when aiming at quality improvement within the kindergarten teaching profession.

Key words: behavior of kindergarten teachers, KJ method, in-school staff development in early childhood education and care, sense of security, non-threatening environment

I. 問題と目的

1. 問題背景

近年、幼稚園、保育所において、保育の質の向上のため、様々な園内研修が行われている。『保育所保育指針』（厚生労働省、2008）、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省、2008）においても、保育の質の向上を図るため、職員の資質や専門性を高めることを目的とした園内研修の

必要性が述べられている。

園内研修の形態・方法においては、自分で学んだという実感を得られる研修が求められていることから、保育者の意見を尊重しながら行う創発型の研修が注目されている（岡、2013）。こうした研修には、保育者同士で具体的な事例について語り合い、学び合う保育カンファレンス（森上、1996）も含まれる。

創発型の研修では、知識とは異なる体験としての幼児の育ちや、こうありたいと願う保育者像を模索することが重要である（佐木、2010）。なぜならば、実践事例をもとに、保育者同士で意見を出し合い、実践を振り返ることを通して、

1 福岡県立大学人間社会学部人間形成学科

2 広島大学大学院教育学研究科

3 宮城学院女子大学教育学部教育学科

4 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

今までの幼児理解や保育の枠組みを修正・変更し、実践者としての成長に繋がるとともに、普段の保育での自身の判断や意思決定が意識化され、向上心が高まるからである(堀越, 2015)。

研修の実施においては、園長や主任の役割の重要性が指摘されている。例えば、園長は、園内研修を通じた園全体の保育目標の明確化と、協同的な園文化構築のためのリーダーシップを発揮する役割(上田, 2013)や、保育の向上を図るための問題提起の役割(早瀬, 2015)を担っている。また主任は、進行役として、経験に基づき研修の方向を修正しながら他の保育者に保育の在り方を伝え、修正していくメンターとしての役割と、保育者が自らの課題を明確化できるように見守る役割を担っている(若林, 2004)。

園長や主任の役割の重要性が述べられる一方で、研修に参加している保育者については、研修中の役割や参加姿勢よりも、発言の困難さが指摘されている。すなわち、園長や主任のような管理職の立場ではない保育者や若手の保育者は、主任によって発言を抑制されたり、遮られたりすることがあるという指摘(若林, 2004)や、十分に発言ができる機会が保障されていない状況への指摘、「これを教えたい・相手に変わってほしいというような上下関係」が存在する場合、カンファレンスが有効に機能しないことの指摘(田代, 1999)がある。村上(2015)は、保育所における研修の実施状況を調査した結果、園内研修の課題について、研修の場において話し合いの機会があっても、「経験の浅い若手の保育者が発言するのは、現場ではけっして容易なことではない」ことから、「発言者に偏り」が見られるという、若手保育者の発言の難しさを指摘している。清水ら(2013)も、若手とベテランが活発に意見を言い合える研修を目指した場合の困難さについて、「とくに若手は先輩からだめ出しをされたり、否定的なことを言われると、せっかくいいたいことや考えていることがあっても黙ってしまう」と指摘している。

以上のように、発言の困難さが指摘されている状況を踏まえ、園内研修における「しかけ」の重要性(岡, 2013)が着目されている。例えば岡(2013)は、思考を可視化し、意見の表出を促すツールとして付箋の使用を提案している。また、秋田ら(2011)は、参加型の園内研修を勧めており、前向きな雰囲気、研修に参加する保育者間の関係性の大切さに加え、自分の意見を紙に書く時間の大切さを指摘している。

さらに神長(2012)は、エピソードを記述できるようなワークシートを用いることを提案しており、その長所について、記入する時間を設けることで考えを整理でき、記入後に話し合うことで意見交換が活発になると述べている。

中でも、川喜田(1967)が開発した、断片的なアイデアを書き出した小さな紙などのグループ化や関連性の検討を通して発想を生み出す方法論であるKJ法を園内研修に用いることで、保育者の発言が促される可能性が報告されている。岡(2013)は、発言前に考える時間を設けて自分の意見を1つずつ付箋に書き留める手順を踏むことで、付箋を見ながら発言できるほか、先に同じ意見を言われてしまう不安がなくなることから、他の保育者の意見に耳を傾ける精神的な余裕が生まれると指摘している。濱名ら(2015)は、園内研修におけるKJ法の手順とその特性がもたらすメリットとして、次の3点を指摘している。1つ目は、語り合う前に自分の意見を記入するため、他者の考えに左右されず意見を記入できる。2つ目に、付箋1枚へ記入できる情報量は限られており、文章構成に対する配慮や考えの根拠まで言語化する必要がなく書け、発言できる。3つ目に、付箋同士の関係を吟味する際、付箋1枚の限られた情報量を補うために、保育者間で質問が行われ、このことにより発言の機会が保障される。

しかし、岡(2013)や濱名ら(2015)は、付箋やKJ法を用いることによるメリットについては明らかにしているものの、園内研修に参加している保育者一人ひとりの言動や振る舞いの特徴を踏まえた分析まではしていない。

加えて、参加する保育者の意見を尊重しながら行われる、自分で学んでいくという創発型の研修を志向する場合、園長や主任が担っている役割とは異なる、保育者ならではの役割や振る舞いの特徴があるのではないかと考える。

2. 研究目的

そこで本研究では、参加する保育者一人ひとりに発言の機会が与えられるKJ法を用いた園内研修に着目し、参加した各保育者の語りに焦点を当て、研修中の振る舞いの特徴を明らかにすることを目的とする。加えて、各保育者の振る舞いが他の保育者の研修中の意見の表出にどのように関連しているのかについても検討する。

Ⅱ. 対象と方法

1. 園内研修の内容

2012年10月17日に、H市立H幼稚園でKJ法を用いた園内研修が行われ、筆者らはコーディネーターとして参加した。研修のテーマは「遊びの中で子どもが何を学んでいるか」を探ることである。このテーマの設定理由は、10月という年度の中間時期には、ある程度の幼児理解が蓄積されている一方で、幼児に対する新たな一面の理解が必要になると考えたためである。

研修の手順は以下の通りである。①H幼稚園の対象児1名に焦点を当てて保育場面を撮影したビデオ映像（約3分間）を視聴する。②「ビデオ映像中の対象児が何を学んでいるか」という観点で、各々の考えを名刺大の付箋に記入する。この時、幼児に対する見方に正解、不正解は無いこと、付箋1枚に1つの事柄を記入すること、可能な限り色々な考えを書き出すことを伝える。③4～5名のグループに分かれ、それぞれの保育者が記入した付箋を模造紙の上に配置して、意味が類似していると考える付箋を集める。④付箋のまとまりごとの共通点を表す見出しをつけるとともに、付箋のまとまり間の関連性を図示する。⑤図を用い、「対象児が何を学んでいるか」についてグループごとに発表する。

2. 研究対象

2013年2月27日に、研修に参加した保育者のうち経験年数が1年目から34年目までのクラス担任保育者6名に対して実施した、約1時間半のグループインタビューのデータを対象とする。方法は、半構造化インタビューを用いて行っ

た。質問項目は、KJ法を用いた園内研修に参加した際の感想、KJ法の良さ、難しさ、困った点についてである。

インタビューに際し、同園の保育者からインタビュー調査への協力、インタビューデータの分析、結果の論文化と公開について承諾を得ている。研究協力者の性別と経験年数は、表1に示す通りである。

表1. 研究協力者の性別と経験年数

保育者	A(女性)	B(女性)	C(男性)	D(女性)	E(女性)	F(女性)
経験年数	1	5	6	17	22	34
備考		対象児の担任	うち他市幼稚園勤務5年	うち保育所勤務16年		

3. 分析方法

得られたインタビューデータを文字に起こし、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT；大谷，2011）を用いて分析した。SCATとは、以下の手順で行う言語データの詳細な分析に適した質的分析の方法である。①インタビューなどのテキストデータの中から着目する語句を抜き出し、②一般的な言葉に言い換え、③文脈と照らし合わせながら吟味して、④断片的な言葉からは読み取れないような意味を抽出し、構成概念として生成する。⑤生成した構成概念を再文脈化しストーリーラインを作成する。⑥ストーリーラインから研究設題に対する回答の記述である理論記述を行う。

本研究では、語りに含まれているそれぞれの保育者の園内研修中の振る舞いを明示化するために、ストーリーラインを保育者ごとに作成し、それにより保育者の個別的、具体的な振る舞いの特徴を表現するカテゴリーが理論記述から得

表2. 各保育者の振る舞いの特徴を表すカテゴリーと構成概念

	カテゴリー	構成概念
保育者A	〔敷居低減者〕	【未熟さの良さ】【気兼ねなし】【受容的安心感】【ガンガン発言】【発言発信】【怖いものなし】【案ずるより産むがやすし】【中和作用】
保育者B	〔敷居低減者〕	【未熟さの良さ】【気兼ねなし】
保育者C	〔自己防衛者〕	【正解追究姿勢】【よく見られたい感】
	〔自己表現再認識実行者〕	【自己表現可能感】【前向き姿勢変化】
保育者D	〔自己防衛者〕	【自己発言・行動抑制】【失敗不可能ストレス】【よく見られたい感】【開示拒否感】
	〔自己表現再認識行動者〕	【受容的安心感】【安心感蓄積】【先入観破壊】【自己表現可能感】【経験年数無効化】【研修平等感】【聞いていいんだ雰囲気】
保育者E	〔受容提示者〕	【横一列感】【みんな感】【人間関係の潤滑油】
保育者F	〔受容提示者〕	【ブレイクスルー】【振る舞いの気づき】【受容スタイルの提示的役割】【相互理解】【らしき理解】
	〔良き理解者〕	【若手の役割意義】【質問代行者】
	〔幼児理解促進者〕	【真実知】【園方針明確化】【まとめ役への期待感】

られるようにした。

Ⅲ. 結果と考察

インタビューデータの分析の結果、各保育者の振る舞いの特徴を説明する35の構成概念が生成された。構成概念を保育者ごとにまとめ、それぞれにストーリーラインを作成した。さらに、ストーリーラインから振る舞いの特徴を表すような理論記述を行った結果、一人の保育者に1つから3つの振る舞いの特徴を表すカテゴリーが計6種生成された。

表2は、語りを分析して得られた結果を保育者別に示したものであり、各保育者の研修中の振る舞いの特徴を表すカテゴリーと、その説明となる構成概念を表している。本研究では、カテゴリーを〔 〕、構成概念を【 】で表すこととする。

1. 〔敷居低減者〕としての振る舞い（保育者A・B）

保育者Aと保育者Bは、経験年数が1年目と5年目であり、H幼稚園の中では、経験年数の短い保育者であった。そのためか、どんな意見も臆することなく発言したり、記入した付箋を提示したりしていた。この特徴は、村上（2015）や清水ら（2013）が指摘していたような、新任保育者の発言のできにくさとは異なっていた。

保育者A：「最初も自分の考えをバツとあの付箋紙に書くから、こういうの書いた、(a)書いたっていうのどんどんどん出せてって、ほかの人が出せてない、出してない意見も私がこういうの書いたっていうので出せた。(中略)(b)どうしても伝えなかったから、伝わるまで伝えてって、すごい周りの先生も聞いてくれるし自分も発言できる」
保育者A：（躊躇なく質問をしたり、気楽に付箋を出せたりした理由について）「(c)なんにも分かってないけえ、考え方もねえ、知識がないけえ考えることがない。(中略)プライドもないし。」
保育者B：「(書いた付箋を) 隠した記憶はないんですけど、私、書くのになんか書きやすいものもあったんですけど、(d)逆に短くするのが難しいものもあって」
保育者B：「(書き出した付箋について) グループを、似た、これって似たものなのかなどうなのかなあっていう悩みはありました。悩みというか、どっち、同じ、なんていうんです。どっちつかず。(質問者「そういうときはどういうふうに対応しました?」)(e)『これってどうですかね』って聞きました」

保育者Aは、自分の考えや意見を付箋に書くことによって、書いた内容を素直に提示するだけで良いと考えていた(下線(a))。そのため、

他の保育者、とりわけベテラン保育者がいたとしても臆することなく【気兼ねなし】に自分の意見を書いた付箋を提示することができていた。

保育者Bは、KJ法に対する難しさは感じつつも、分からないことは素直に聞くことができていた(下線(d)(e))。

保育者AとBの保育者としての経験と、KJ法に対する経験の短さが、【未熟さの良さ】として研修中に発揮されていたと考える。

つまり、保育者自身の経験が短いという自己認識によって、却って付箋の提示や、不明な点の質問が気軽にできていた。この背景には、KJ法では各自が書いた付箋をまとめていくという作業が求められるため、そのタイミングで疑問を表出しやすいという事情がある。

以上のことより、保育者AとBは、〔敷居低減者〕として振る舞っていたと考える。〔敷居低減者〕には、以下の2つの特徴があった。

1つ目は、付箋の積極的な提示とどんな意見も発信していく、【ガンガン発言】と【発言発信】の特徴である。これは、発言者自身の意見表出に対する抵抗感が低く、他の保育者からの【受容的安心感】を感じていたからであると考えられる。例えば、保育者Aの「どうしても伝えなかったから、伝わるまで伝えてって、すごい周りの先生も聞いてくれるし、自分も発言できる」(下線(b))の語りのように、先輩保育者に話を聞いてもらうことができるという土壌の上に、安心感を得ることができていた。このことにより、自分の考えを自身で抑えることなく提示することが可能となっていた。

2つ目は、他者ができないような質問をする特徴である。保育者Aの「なんにも分かってないけえ、考え方もねえ、知識がないけえ考えることがない」(下線(c))の語りより、保育者としてはまだまだ未熟であることを自覚しつつ、他者にはしづらい質問を行っていた。

この2つの振る舞いの特徴から〔敷居低減者〕としての保育者は、他の保育者が意見を表出する際の敷居も低減させているのではないかと考える。例えば、保育者Aが、本来ならば研修前までに知っておかなければならない内容であろうKJ法の方法の質問をしたことに対して、保育者Fは、「私らだったら絶対聞けないよね」と、その質問に驚いていた。この保育者Fの反応から、保育者Fが暗黙のうちに“求められる発言の質”のような高い敷居を想定していたことが読み取れる。同時に、保育者Aの質問が研修の

中で受け入れられたことによって、保育者Fが抱いていた敷居が下げられた可能性が示唆される。すなわち、自身の発言の敷居が低かった保育者AとBは、〔敷居低減者〕として、他の保育者の発言の敷居を低くすることに貢献していたと考えられるのである。

園内研修において、グループで話し合う時など、園長のリーダーとしての役割や、主任の進行役の役割だけでなく、躊躇せず発言や質問をする保育者の振る舞いが、発言や議論を活発にさせることが考えられる。

2. 〔自己防衛者〕としての振る舞い（保育者C・D）

保育者Cと保育者Dの特徴は、自分の意見や提示した付箋への批判を恐れる〔自己防衛者〕であった。

保育者CとDは、経験年数が6年、17年であるが、H幼稚園では1年目であることから、他の保育者にどのように見られるか、思われるかを意識していた。また、保育者Dの場合は、KJ法を用いた研修が初めてであったことも意見の表出の妨げになっていた。

保育者C：（付箋を隠していたという保育者Dの語りを受けて、C本人も付箋を隠していたことが）「あった気がする俺も、（f）なんか手かなんかで隠して。（中略）最初なんかちょっと違うかもみたいな。すっと隠した覚えが」

保育者C：（KJ法の楽しさと難しさを聞いた質問で）「簡条書き（のように端的に書くこと）はよかったんですけど、（g）簡条書きですら何か、えっ、えっ、隣の先生とかすごい書いてるな。いろんな何も気づけてない自分がおったりして、わあやばって思うのもありました」

保育者D：「初めてここに来て、十何年かはちょっと一応は保育経験あるのにもかかわらず、（h）そういうの（KJ法の手順）まったく分からないので、それをまあ変に私もプライドがあったんですかね、やっぱり、そういうのもなかなか出せないし、言っちゃいけないのかな、でも分かるののだけだと思います」（質問者「いまさら聞けないみたいな、なんか。」）そうなんです。で、（i）変に下手なことも私、1年生ですって言っても関係ない、私すごいプレッシャーだったんです。（中略）私の意見否定されるというか」

保育者CとDは、意図的に付箋を隠す振る舞いに表れている通り、【よく見られたい感】を抱くとともに、他の保育者の目を気にしたり、意見を否定される不安感も抱いていた（下線（f）（g））。その際、経験年数に応じた発言を期待されているのではないかと考えると、そ

の期待に応えるべきであるという「プライド」や「プレッシャー」によって結果として自身の意見を抑制していたのではないかと考える（下線（h）（i））。こうした保育者CとDの振る舞いの特徴は、よりよい意見を述べるというより、自身を守ろうとする〔自己防衛者〕であると言える。

3. 〔自己表現者〕としての振る舞い（保育者C・D）

他方、保育者CとDの感想からは、自身の意見を述べるができる〔自己表現者〕としての振る舞いも見出された。

保育者C：（付箋に書くことのメリットとして）「なんかやっぱりその（j）簡条書きでターって書けるので、なんかあまり気兼ねなく、こう、ああこんなあったなみたいなので書けるんで（気軽に書ける）」

保育者D：「1回経験してみたら、ああ（k）自分の意見は自分の意見としてちゃんと残してくださるし、ちゃんとああそういう考え方もあるんだねみたいな感じで言うてくださった」

保育者D：「（l）決して駄目とかそういう感じでは言われないので、ああ自分の思いつつうのは出してもいい、大丈夫だなんていうのがちょっと安心できた」

保育者CとDは、〔自己防衛者〕の特徴があったが、付箋に気兼ねなく書けることの良さへの語りもあった（下線（j））。加えて、自身の考えを出しづらい面もあったが、反対に出したいという自己表現への欲求が、他の保育者から否定されず、受け止めてもらえる経験によって顕在化してきた（下線（k）（l））。

保育者Dは、初めてのKJ法を用いた研修であったため、他の保育者からの批判や否定、何かをやらされるという不安を先入観として持っていた。そのため、自己防衛に傾いていた面もあった。しかし、研修を通して批判されない安心感を得ることができ、自分の考えを出していけるようになったと考えられる。

つまり、保育者CとDは、〔自己防衛者〕としての特徴を有していたが、KJ法を用いた研修を経験する中で、〔自己表現者〕へと振る舞いの特徴が変化したのである。その背景には、次節で論じるように、他の保育者の振る舞いも影響していると考えられる。

4. 「受容提示者」としての振る舞い（保育者 E・F）

保育者 E と保育者 F の特徴として、他の保育者の意見を受け入れるという「受容提示者」としての特徴があった。

保育者 E：（付箋をグループ化する作業において、） 「(m) みんなでこう共通にできるし、(n) 分類できないものもこう大事な一つのどっちにも入らない分だねと分類できるし、全部のこのあの付箋がすべて活かされるのが、こう (o) みんなでこう話し合っ て、こうシェアしながらできていく過程が実感できるから楽しいみたいな感じです」
保育者 F：「やっぱり正直なところ。あのやっぱり、うん、(p) 全面的にやっぱり受け止めてもらえるっていうのが、どの意見も大事にもらえるっていうのが基本にはないとやっぱり」
保育者 F：「(q) 職員間のやっぱりそれ（グループごとの発表）を通してというか理解し合えた、あの KJ 法ってほんと (r) ちゃちゃい一言で、一言から始まるんだけど、すごい、ああこの人はこんな考え、こういう人はこう見てるんだなっていうなんかその人らしさが理解できたっていうのはありますよね」

保育者 E は、KJ 法の作業時のことを「みんな」という言葉で語るといように、【みんな感】を強調していた（下線 (m) (o)）。また、KJ 法によって書かれた付箋に対しても全ての意見を大切にしたいという語りが見られた（下線 (n)）。これらより保育者 E は、経験年数にもとづく立場の違いではなく、一体感や語り合う心地よさを重視して振る舞っていたとが推察される。

また、保育者 F は、ベテランという立場からの意見の重要性を意識し、後輩保育者の受容されたい気持ちまでも意識して代弁していると考え（下線 (p)）。また、保育者 E 同様、KJ 法を用いた研修だからこそ、付箋に書き込まれた個々の保育者の「一言」の大切さを伝え、そこから相互の理解や「その人らしさ」の理解に努めていたと考える（下線 (q) (r)）。

つまり、保育者 E・F の振る舞いには、「みんな」や他の保育者の気持ちを感じ取り、それを受け止めるということを意識的に発信する「受容提示者」の特徴があった。

加えて、保育者 A と B が、気兼ねなく発言できていた背景として、研修時に受容される環境があったと考える。例えば、保育者 A の「自分だけの考えのときもちゃんと受け入れてもらえる」との語りからも分かる。保育者 C と D においても、自分の意見を否定されない安心感を得

られ、発言に繋がっている姿が見られる。例えば、保育者 D の付箋のグループ化についての語りで、「分ける時にどうしてもやっぱりそういうの（付箋の説明を求められた際の返答）が必要になるときがある」や、「否定じゃなくて『どういうことだった？』って言って聞ける」ことから、質問をし合う中で否定されないことを感じ取っていたことが伺える。

また、例えば保育者 F の「（自分の意見を）全面的にやっぱり受け止めてもらえるっていうのが、どの意見も大事にもらえるっていうのが基本にはないと」という語りから、「受容提示者」として、研修中に他者の意見を全面的に受け入れ、さらにその意見を大切にするという振る舞いが必要になると考える。

同じ研修に参加している保育者の立場からの受容しているという提示は、園内研修において語り合いを活発にさせる基盤となるのではない。

つまり、園内研修において発言を促していくことを志向する場合、参加している保育者が実感をもって「受け入れてくれている」と感じられるような安心感を与えるよう振る舞う保育者の存在が必要である。

5. 「良き理解者」としての振る舞い（保育者 F）

保育者 F は、前述のように、保育者 A の新任だったからこそ可能だったであろう質問に対して「良き理解者」として振る舞っていた。

保育者 F：（保育者 A が、KJ 法の方法についてコーディネーターに質問をし、丁寧な解説を受けたことについて）「(s) 私らだったら絶対聞けないよねっていうような KJ 法はどのようにしたらいいんですかって。(中略)本にちゃんと書いてあるよ言っても、あのもうあまりにも（保育者 A が）素直過ぎて、私もよう言わん。(中略)それ一つ一つをほんと丁寧に分かりやすく答えていただく中で (t) 私たちもね、内心『ああそうだったんだ』とか『そういうことだったんだ』とかいうのをあのやっぱり再確認しながらできたというのはすごくやっぱり、うんよかったかなと。(中略) 共通認識にもなったような気がするんですよ」
--

保育者 F は、「私らだったら絶対聞けない」という本来ならば KJ 法を用いた研修を始める前に知っておかなければならない方法について、改めて保育者全員で確認ができた点を評価している（下線 (s) (t)）。

保育者 F は、保育者 A の素直な質問が、他の保育者にも発言しやすい雰囲気をもたらしたことをインタビューの時点で感じ取っていた。

つまり、初学者的な質問をする保育者Aを否定することのない、〔良き理解者〕としての振る舞いが、保育者Aの〔数居低減者〕の振る舞いと相補的に作用し、保育者Dの「自分の意見は自分の意見としてちゃんと残してくださる」や「決して駄目とかそういう感じでは言われない」の語りのように、ありのままを受容し、安心感を与えることにも繋がっていると考ええる。

6. 〔幼児理解促進者〕としての振る舞い（保育者F）

保育者Fの振る舞いには、一人ひとりの幼児への理解が、園全体の保育の再発見に繋がることを意識する、〔幼児理解促進者〕としての特徴がみられた。

保育者F：「それまでのKJ法じゃ全然子どもの姿について、みんながそれぞれのことを言って、それぞれグループして、これがどうなるんかなって感じだったんですけど、そこまでいって(u) やっと子どもの育ちが見えてきた中で、やっぱりそれをなんかうまくまとめてくれる人がいるのといないのってやっぱり中身が違うんだなというのと思いました。
(中略) ほんとあの(v) 1枚の紙の中でいろんな子どもの姿、今、うちの幼稚園がやろうとしている求めている姿みたいなのが見えた気がしたんですよ」

保育者Fは、まとめ役への期待感を示しており、今回の研修で、過去には到達できなかった点に達することができたことを感じていた（下線（u））。その到達点とは、一人ひとりの幼児理解がH幼稚園全体の保育の見直しや園の教育理念の再発見にまで繋がることであった（下線（v））。

つまり、保育者Fは、研修の持つ意味を振り返る視点を持っており、他の保育者の語りでは見いだせなかった、一人ひとりの幼児理解を深める意義と、園の教育方針に対する発見の語りがあった。このことは、他の保育者に保育の振り返り、保育の再確認、再発見の視点を与え、それぞれの保育者の幼児理解を促進させており、〔幼児理解促進者〕としての振る舞いの特徴と言える。

IV. 総合考察と課題

KJ法を用いた園内研修における保育者の振る舞いの特徴を、インタビューデータの分析から明らかにした。

従来議論されてきた、園長や主任のリーダーシップや進行役の視点（上田，2013・早瀬，2015・若林，2004）だけでは見えてこなかった

であろう、個々の保育者の振る舞いの特徴を検討することで、各保育者の園内研修中の振る舞いが、他の保育者の意見の表出に対して影響していることが明らかになった。

第一に、付箋の提示や質問を躊躇せず、また意見を隠すことなく振る舞っている保育者の存在が明らかとなった。それらの振る舞いが、他の保育者の意見の表出を促していたと考える。この振る舞いは、研修中の意見の表出に対する先入観を変え、抵抗感を下げることが期待される。また、先行研究では、清水ら（2013）や村上（2015）が、若手の保育者の発言の難しさを指摘していたが、本研究では、むしろ就職1年目と5年目の保育者が、発言を促したり、意見の表出への抵抗感を下げる振る舞いを担っていた。しかし、実際の園内研修では、必ずしも経験年数の浅い保育者が振る舞うということではなく、各園や研修時の参加保育者におけるキャラクターの合った保育者が担うことが可能であると考える。

加えて、保育者Aの研修方法そのものへの問いかけは、ベテラン保育者には実行できないものと思われていたが、研修に参加した他の保育者にとっても、方法の再理解と共通理解を生んでいた。このことが、意図せずに理解を促進し、研修中の語り合いを活発にしていた可能性が示唆された。

第二に、他者のどのような意見も否定しない、受け入れるという振る舞いが、言葉や態度を通して示され、それを理解してもらえるところまで伝える必要性が明らかとなった。若林（2004）、村上（2015）は、園長、主任によっては、発言が抑制されてしまう点を指摘していた。他方、本研究ではベテラン保育者の2名が、どのような発言も受け入れる、否定しないという〔受容提示者〕として振る舞うことで、他の保育者の意見の表出を促していた。ベテラン保育者には、園長や主任とは異なる立場で、他の保育者の発言を積極的に受け入れる振る舞いや、参加保育者全員で研修をより良いものにしていく振る舞いも求められていると考える。

加えて、上田（2013）が、園長の役割として、園内研修を通じての園全体の保育目標の明確化を提示していたが、園長や主任ではない保育者も同じように志向することに意味があると考ええる。

したがって、園内研修において、参加する保育者が、良き理解者として振る舞ったり、発言

の敷居を下げる振る舞いを通して、発言への抵抗感を下げつつ、安心感や受容感を研修の場に醸成することが、園全体の保育の質向上を志向する上で重要になると考える。

最後に、本研究の課題は、明らかになった園内研修中の振る舞いにおいて、研修中の語りを対象に分析、考察したものではなく、研修後の振り返りの語りを分析するに留まっている点である。また、1園の1事例を対象にしたものであるため、今後、他園での事例の検討が必要であると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美, 松山益代. 参加型園内研修のすすめー学び合いの「場づくり」ー, ギョウセイ, 4-16, 2011
- 濱名潔, 保木井啓史, 境愛一郎, 中坪史典. KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのかー保育者が感じる語り合いの困難さとの関係からー, 教育学研究ジャーナル **17**, 21-30, 2015
- 早瀬眞喜子. 学びあう保育者集団: 園内研修・法人研修を手がかりに(特集実践力を高める保育者集団), 季刊保育問題研究 **273**, 新読書社, 17-34, 2015
- 掘越紀香. 保育カンファレンスを通して保育者の資質向上をめざす(特集 子どものための保育をめざして: 新制度を機に“質の向上”について考える), 発達 **142**, ミネルヴァ書房, 57-63, 2015
- 神長美津子. ワークシートを使った園内研修で信頼関係を育む援助を共有する, これからの幼児教育(春), ベネッセコーポレーション, 8-13, 2012
- 川喜田二郎. 発想法, 中央公論社, 1967
- 厚生労働省. 保育所保育指針, フレーベル館, 2008

- 文部科学省. 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 2008
- 森上史朗. カンファレンスによって保育をひらく, 発達 **68**, ミネルヴァ書房, 1-4, 1996
- 村上博文. 保育園における園内研修の実際と課題ー静岡県内の調査よりー, 常葉大学保育学部紀要 **2**, 79-89, 2015
- 岡健. 園内研修が活性化する3つのポイント(特集保育者の気づきと学びを促す園内研修とは?), これからの幼児教育(春), ベネッセコーポレーション, 2-5, 2013
- 大谷尚. SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法, 感性工学 **10**(3), 155-160, 2011
- 佐木彩水. 〈保育の現場から〉保育者の模索を支えるー園内研修の様子の一つからー, 幼児の教育 **109**(12), 56-59, 2010
- 清水玲子, 北野久美. 対談園内研修をどうとらえ, どのように実践するか(特集園内研修にひと工夫), 保育の友 **61**(4), 11-18, 2013
- 田代和美. 保育カンファレンスの有効性に関する一考察, 日本保育学会大会研究論文集 **52**, 572-573, 1999
- 上田淑子. 園内研修と園長のリーダーシップー園内研修を行った保育士のインタビュー調査からー, 甲南女子大学研究紀要 **50**, 7-13, 2013
- 若林紀乃. 保育カンファレンスにおける進行係のあり方ーカンファレンスでの主任保育士の会話に注目してー, 幼年教育研究年報 **26**, 77-83, 2004

謝辞

本研究にご協力くださいましたH幼稚園の先生方に、心より御礼申し上げます。